

# Soziales Leiden an der neoliberalen Hochschule

Eine tiefenhermeneutische Analyse studentischer Selbstverhältnisse

von *Melissa Dutz, Johanna Thiel und Irini Isho*

73

Der Artikel geht der Frage nach, inwiefern die objektiven neoliberalen Verhältnisse und die sich hieraus ergebenden Subjektanforderungen einen manifesten Leidensausdruck im Kontext der Universität erschweren oder gar verunmöglichen. Ausgangspunkt ist dabei Theodor W. Adornos Annahme, dass Leiden ein Merkmal der verwalteten Welt ist, dessen subjektive Erkenntnis den Ausgangspunkt einer Formulierung von Gesellschaftskritik darstellt, sowie Robin Celikates' Konzept einer rekonstruktiven Kritik.

Mit Hilfe der psychoanalytischen Methode der tiefenhermeneutischen Kulturanalyse nach Alfred Lorenzer wurde dabei eine Gruppendiskussion zwischen geistes- und sozialwissenschaftlichen Studierenden der Goethe-Universität Frankfurt ausgewertet und die Ergebnisse einer Theoretisierung beziehungsweise Resymbolisierung unterzogen. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Studierenden zwar häufig Gesellschaftskritik üben, diese aber in der Regel nicht mit ihren eigenen Leidenserfahrungen, welche nur latent durchscheinen, in Verbindung setzen können. Allerdings ergibt die Analyse auch, dass unter bestimmten Voraussetzungen ein Leidensausdruck ermöglicht wird. Dies gibt einen Hinweis auf den Beginn einer reflexiven Auseinandersetzung mit Leid und das Durchbrechen von Reflexionsblockaden.

abstract

## Schlagwörter

Soziales Leiden, neoliberale Universität, Studierende, Tiefenhermeneutik

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5347964>

## Einleitung

Kritik an den Bologna-Reformen, die Verwobenheit der Universitäten in die Marktwirtschaft und die Universität als Institution der neoliberalen Reproduktion wird schon seit Langem sowohl von Studierenden als auch von Forschenden (vgl. Stapelfeldt 2009; Prado 2011; Mielich et al. 2011) geübt. Dabei besteht Grund zur bislang wenig beleuchteten Annahme, dass sich die neoliberale Grundausrichtung der Universität nicht nur auf ihre Organisationsstruktur und Verwaltungsorgane auswirkt, sondern ebenso großen Einfluss auf die konkreten zwischenmenschlichen Verhältnisse, Selbstverhältnisse und Beziehungen der Mitarbeiter\*innen oder Studierenden hat. Insbesondere beschäftigt uns, als forschende Studierende, die übergeordnete Frage, ob, und wenn ja, wie tief neoliberale Tendenzen in die studentischen Selbstverhältnisse eingedrungen sind und diese geprägt haben. Aus einer Perspektive Kritischer Theorie schließt sich dabei die Frage an, ob und inwieweit sich solch neoliberale Strukturen auf die Fähigkeit der Studierenden auswirken ein Leiden an diesen Strukturen auszudrücken. Insbesondere die Annahme, dass sich neoliberale<sup>1</sup> Tendenzen auch in einem Miteinander manifestieren,

das wir als Studierende selbst ständig reproduzieren, aber eigentlich ablehnen, scheint für eine Betrachtung neoliberaler Verhältnisse an der Universität relevant. Die Betrachtung der Selbstverhältnisse von Studierenden ist zudem vor allem in einem gesellschaftswissenschaftlichen Kontext ein Anreiz, da in diesem trotz fortschreitender Marktausrichtung häufig noch das Ideal der Universität als Institution des kritischen Denkens und des politischen Widerstands, nicht nur von Studierendenseite, hochgehalten wird, was auch ein bestimmtes Selbstbild und Selbstverhältnis der Studierenden bedingt.

### Das studentische Subjekt als *unternehmerisches Selbst?*

Die Neoliberalisierung der Universität vollzieht sich als „Durchsetzung marktwirtschaftlicher Anreiz- und Steuerungssysteme in allen Bildungssektoren“ (Ptak 2011: 119), etabliert Wettbewerb und die Stärkung privatwirtschaftlicher Akteur\*innen im Bildungsbereich. Das Hauptnarrativ besteht dabei in der Umwandlung von „Bildung in Humankapital“ (ebd.: 116), in welchem diese laut Ralf Ptak zu einem „Instrument individueller Marktvorbereitung“ (ebd.: 114) verkommt.

<sup>1</sup> Neoliberalismus wird hier weniger als historisch spezifische Organisation kapitalistischer Märkte begriffen, sondern als eine spezifische Form gesellschaftlicher Organisation: Als eine „[...] Ökonomisierung des Sozialen, als Entgrenzung des Marktes und als Übertragung der Marktlogik auf alle gesellschaftlichen Bereiche, also auf das gesamte menschliche Leben“ (Sauer 2016: 153) und damit auch auf das arbeitende (und studierende) Subjekt und dessen „Sicht auf sich selbst“ (Rademacher 2007: 104).

” Konkurrenzdenken und Wettbewerbsfähigkeit dringen in das universitäre Leben, den Bildungsort und die lernenden und lehrenden Subjekte ein. Die Anrufung als „**unternehmerisches Selbst**“ durch die Universität **sozialisiert Studierende zu unternehmerischen Persönlichkeiten.**

Die Etablierung von Wettbewerb, die bekannten Reformen des Bologna-Prozesses (Verschlinkung der Studiengänge, Angleichung von Inhalten, sowie die Anforderung eines Studiums in Regelstudienzeit inklusive 40-Stunden-Woche) (vgl. Stapelfeldt 2009; Kapfinger/Sablowski 2011) haben nicht nur Auswirkungen auf die Studien- und Lehrbedingungen an der Universität. In diesem Zusammenhang stellt die neoliberale Universität die Erwartung an die Studierenden, effizient zu studieren und sich dabei ständig selbst zu optimieren (vgl. Bröckling 2019), um den Marktanforderungen zu entsprechen. Laut Gerhard Stapelfeldt befähigt dies Studierende eben nicht dazu, kritisch zu denken und Verhältnisse zu hinterfragen (vgl. Stapelfeldt 2009). In diesen Lern- und Lebensverhältnissen ist eine umfängliche Ausbildung der Person nicht mehr möglich (vgl. Prado 2011: 129). Die Tendenz, dass Studierende sich nicht mehr als Erkenntnissuchende bezeichnen sollten, sondern sich im Sinne eines unternehmerischen Selbst begreifen (vgl. Mielich et al. 2011: 19), resultiert in einer Erziehung zur

Anpassung, in welcher ein gesellschaftlich irrationaler, fachwissenschaftlich rationaler „autoritärer Charakter“ produziert wird (vgl. Stapelfeldt 2009). Konkurrenzdenken und Wettbewerbsfähigkeit dringen in das universitäre Leben, den Bildungsort und die lernenden und lehrenden Subjekte ein. Die Anrufung als „unternehmerisches Selbst“ durch die Universität sozialisiert Studierende zu unternehmerischen Persönlichkeiten. Als solche werden sie auch in den Planungen der Universität angesprochen: Aspekte des unternehmerischen Selbst wie „[p]ermanente Weiterbildung, lebenslanges Lernen, persönliches Wachstum“ (Bröckling 2019: 71) werden explizit in den Zielvorgaben der Hochschulentwicklungspläne formuliert (vgl. Goethe-Universität 2016). Dementsprechend werden Studierende im Laufe ihres Studiums dazu ermutigt, sich durch Konkurrenz, Selbstkontrolle und einen „Zwang zu[r] verstärkten Ökonomisierung der eigenen Arbeitsfähigkeiten und -leistungen“ (Bröckling 2019: 48) unternehmerisch zu subjektivieren; also die entsprechenden gesellschaftlichen Regierungstechnologien in

ihr Selbst zu integrieren. Dieser Zwang zur Selbstoptimierung und Leistungssteigerung kann als Druck wahrgenommen werden und sich als Leiden äußern.

### **Der Leidensbegriff in der Kritischen Theorie: „Das Bedürfnis, Leiden beredt werden zu lassen, ist Bedingung aller Wahrheit.“**

Diese Betrachtung studentischer Lebensverhältnisse an der neoliberalen Universität ist anschlussfähig an den von Theodor W. Adorno konzeptualisierten Leidensbegriff, der die subjektive Leidenserkenntnis als Voraussetzung für die Formulierung von Gesellschaftskritik ansieht: „Das Bedürfnis, Leiden beredt werden zu lassen, ist Bedingung aller Wahrheit. Denn Leiden ist Objektivität, die auf dem Subjekt lastet; was es als sein Subjektivstes erfährt, sein Ausdruck, ist objektiv vermittelt“ (Adorno 1975: 29). Im Leiden und mit dem Ausdruck dessen könne sich das Denken als Reflexion und als „widerständiges Moment“ (Huber 2016: 53) herausbilden. Erst mit dem erfahrenen Leid könne das Denken angestoßen und die Reflexion der Verhältnisse gedacht, objektiviert und ausgedrückt werden (vgl. Huber 2016: 52f.). Dass es Leid in der verwalteten Welt gibt, ist für Adorno gesetzt, es bedürfe dahingehend keiner Beweisführung (vgl. Huber 2016: 50f.). Anschließend an diesen Leidensbegriff entwickelt Robin Celikates das Konzept der *rekonstruktiven Kritik*, die in

Anlehnung an psychoanalytische Prozesse eine Reflexion des Leidens ermöglichen soll, die zunächst ein Gewährwerden der leidverursachenden Verhältnisse zum Ziel hat und in diesem Sinne Transformation denkbar macht (vgl. Celikates 2009: 187, 203). Diese rekonstruktive Kritik hat die Diagnose eines strukturellen Reflexivitätsdefizits zum Ausgangspunkt (vgl. ebd.: 203). In diesem Sinne seien Subjekte nicht mehr reine Gefangene einer Ideologie, sondern verfügten über das grundsätzliche Potenzial zur Reflexion ihrer (Leidens-)Erfahrungen. Kritische Theorie hat nach Celikates folglich zur Aufgabe, die Adressat\*innen zu befähigen die Praxis der Analyse und Kritik eigenständig fortzuführen und so Ursachen des Leidens im Gespräch offenzulegen (vgl. ebd.: 200, 208).

Auf Grundlage dieser theoretischen Annahmen widmet sich der vorliegende Artikel mit den Mitteln der tiefenhermeneutischen Kulturanalyse im Anschluss an Alfred Lorenzer (1973, 1986) und der rekonstruktiven Kritik Celikates' (2009) der Frage, inwiefern die objektiven neoliberalen Verhältnisse und die sich hieraus ergebenden Subjektanforderungen einen manifesten Leidensausdruck im Kontext der Universität erschweren oder gar verunmöglichen und damit studentischer Kritik gewissermaßen ihre Schlagkraft nehmen. Empirische Grundlage der Forschung ist eine Gruppendiskussion, die im September

2019 mit sieben Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften geführt wurde.

Im Folgenden soll auf das methodische Vorgehen sowohl der Gruppendiskussion als auch der tiefenhermeneutischen Auswertung eingegangen werden, um im Anschluss die zentralen Forschungsergebnisse darzustellen. Diese Darstellung orientiert sich an der Frage, ob und wie ein Leiden von den Studierenden manifest oder latent artikuliert wird und – falls eine Leidensäußerung vorliegt – in welchem Rahmen oder zu welchen Zeitpunkten bei den Teilnehmenden solch eine Leidensäußerung ermöglicht oder verunmöglicht wird. Dies geschieht unter Berücksichtigung des spezifischen Gruppenkontextes der Teilnehmenden. Schließlich wird ein Ausblick über die Möglichkeiten einer „transformativen Kritik“ gegeben, um die Fruchtbarkeit der Ergebnisse für zukünftige Auseinandersetzungen verdeutlichen zu können.

### **Gruppendiskussionen als Möglichkeit der Selbstreflexion**

Geleitet wurde die zweieinhalbstündige Gruppendiskussion von drei studentischen Forschenden<sup>2</sup>, welche sich zwar als Moderierende verstanden, aber gleichzeitig immer wieder mit konfrontativen Deutungen, Anregungen und Zusammenfassungen an der Diskussion teilnahmen.

Dieser Entscheidung lag die Überzeugung zugrunde, dass es keine neutrale Position der Forschenden im Erhebungsprozess geben kann und dieser Umstand unbedingt reflektiert werden muss (vgl. Celikates 2009). Die freie Diskussion stand dabei im Vordergrund. Bis auf den Titel und eine einleitende Frage wurden thematisch kaum Vorgaben gemacht. Schließlich war der ursprüngliche Anspruch, im gemeinsamen Austausch einen Selbstreflexionsprozess in Gang zu setzen. Dieser Prozess beschränkte sich dabei nicht nur auf die Teilnehmenden, sondern ebenso auf uns als Forschende; sind wir doch als Studierende der Soziologie mit unserem Gegenstand in doppelter Weise verwoben.

Insbesondere vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Kritischer Theorie als eine mit den leidenden Subjekten in Dialog tretende Forschung eignet sich die Methode der Gruppendiskussion auf besondere Weise zur Erforschung der oben genannten Fragestellung. Erstens bietet sie die Möglichkeit, die künstliche Situation eines Interviews zu vermeiden und einen wirklichkeitsnäheren Diskurs zu reproduzieren. Die Meinung der Gruppe kann dabei im Anschluss an Werner Mangold als Produkt kollektiver Interaktionen verstanden werden (vgl. Mangold 1960: 48). Zweitens wird mit der Erhebungsmethode der Gruppendiskussion,

<sup>2</sup> Am gesamten Forschungsprozess beteiligt waren: David Hengsbach, Irini Isho, Melissa Dutz, Johanna Thiel und Lukas Wratschko.

insbesondere im Anschluss an Celikates' Perspektive, beabsichtigt, gemeinsam mit den Beforschten dialogisch einen Zugang zu verborgenen Wünschen und bisher nicht artikuliertem Leiden zu erhalten. Für solch eine gemeinsame Reflexion wären allerdings mehrere Sitzungen mit der Gruppe notwendig gewesen. Da dies im Rahmen des Forschungsprojektes nicht umsetzbar war, erfolgt der Zugang zur latenten Ebene deshalb über die Auswertung und Interpretation des Transkripts der Gruppendiskussion.

### Die tiefenhermeneutische Kulturanalyse nach Alfred Lorenzer

Solch ein Zugang zu den unbewussten beziehungsweise latenten Sinngehalten der manifest im Text ausgedrückten Lebensentwürfe (vgl. Volmerg 1977: 253) und damit auch zu verborgenen Wünschen und einem nicht versprochenen Leiden wird durch die Methode der tiefenhermeneutischen Kulturanalyse nach Alfred Lorenzer ermöglicht. Entstanden aus Lorenzers Bestreben, die therapeutische Psycho-

analyse einer sozialwissenschaftlichen Reformulierung zu unterziehen, ist sie insbesondere geprägt durch den Modus der *Gegenübertragung*, welcher über eine Reflexion der Wirkung des Textes auf die Interpretierenden eine Herausarbeitung unbewusster Lebensentwürfe und Wünsche ermöglichen soll (vgl. Klein 2004: 627). Als kritisch-hermeneutisches Verfahren der Textinterpretation beansprucht der Ansatz, die aus der Sprache, beziehungsweise aus dem Konsens, ausgeschlossenen Lebensentwürfe sichtbar zu machen und auf diesem Weg zu einer Leidenserkenntnis zu gelangen (vgl. Lorenzer 1986: 17, 27). Da es sich hier aber um eine Methode der Textinterpretation handelt, kann zwar keine Leidenserkenntnis und -reflexion der Interviewten bewirkt werden, wohl aber eine der Forschenden. Die Tiefenhermeneutik gesteht somit der Subjektivität der Forschenden eine zentrale Rolle im Erkenntnisprozess zu und hinterfragt, ob objektive und wertfreie Erkenntnis in den Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften möglich und erstrebenswert sei (vgl. Habermas 1973). Dabei bleibt sie

”

**Im Zentrum dieser sozialwissenschaftlichen Hermeneutik steht das Anliegen, problematische Lebensentwürfe zur Debatte zu stellen, versteinerte Lebensentwürfe aufzulösen und noch nicht bewusstseinsfähige Praxisentwürfe in Sprache zu fassen.**

in hermeneutischer Tradition dennoch stets eng an das Material gebunden: „Die Deutung muß unablässig zum Gedeuteten, z.B. den konkreten Erlebnisschilderungen zurückkehren.“ (Lorenzer 1986: 14) Im Zentrum dieser sozialwissenschaftlichen Hermeneutik steht das Anliegen, problematische Lebensentwürfe zur Debatte zu stellen, versteinerte Lebensentwürfe aufzulösen und noch nicht bewusstseinsfähige Praxisentwürfe in Sprache zu fassen (vgl. Lorenzer 1986: 66). Als übergeordnete Aufgabe kann dabei die Erforschung des Leidens der Subjekte an gesellschaftlichen Verhältnissen gesehen werden, denn „[d]as Elend, dem sich die Psychoanalyse in der Therapie wie in der Kulturanalyse zuwendet, ist ein ›inneres‹ und zugleich ›soziales Leid‹“ (vgl. Lorenzer 1986: 23).

Tiefenhermeneutik ist dabei als resymbolisierende Methode zu verstehen, denn wenn

*„der Kern der neurotischen Deformation Zerstörung von Sprachspielen ist, lässt sich dieser Sachverhalt nur über eine kritisch-hermeneutische Erfassung der deformierten Sprachspiele im Zuge ihrer Wiedereinholung in den Bereich der Sprachsymbole ermitteln [...].“*  
(Lorenzer 1973: 38)

Im Unterschied zu anderen sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Verfahren ist also das *Unbewusste* zentraler Erkenntnisgegenstand (vgl. Lorenzer 1986: 29).

Dieses Unbewusste umfasst die aus dem allgemeinen gesellschaftlichen Konsens ausgeschlossenen Praxisfiguren und Wünsche (vgl. Lorenzer 1986: 27f.), welche den Normen und Werten der geltenden Kultur widersprechen (vgl. König 1997: 218).

### **Szenisches Verstehen in der tiefenhermeneutischen Interpretation von Gruppendiskussionen**

Um dieses Unbewusste nun einer Versprachlichung näher zu bringen, braucht es einen entsprechenden Verstehensmodus, welchen die tiefenhermeneutische Textinterpretation im so genannten *Szenischen Verstehen* findet (vgl. Brunner et. al. 2012: 52). Dieses baut auf der Grundannahme auf, dass Texte als Produkte der Vermittlung einer manifesten und einer latenten Sinnenebene zu verstehen sind. Während dabei in ersterer reflektierte und sozial anerkannte Bewusstseinsfiguren und Lebensentwürfe sichtbar und versprachlicht sind, werden in zweiterer Lebensentwürfe inszeniert, die aufgrund der geltenden Moralvorstellungen aus Sprache ausgeschlossen und damit unbewusst sind (vgl. König 1997: 218).

Eine Szene ist nach Lorenzer (vgl. Lorenzer 1986: 69) dabei einerseits als aufschlussreicher Moment einer subjektiven Lebenspraxis und andererseits als ein Moment eines objektiven Kulturzusammenhangs zu

verstehen. Mitteilungen, Gesten und äußeres Auftreten werden als Szenen aufgefasst, in welchen sich eine Leidensgeschichte in der Interaktion reinszeniert (vgl. König 1997: 224). Die im Verstehensprozess durchaus relevanten Verstehensmodi des *logischen* und *psychologischen* Verstehens verweilen vornehmlich auf der manifesten Textebene und konzentrieren sich darauf, worüber und auf welche Art und Weise im Text gesprochen wird. Das szenische Verstehen hat währenddessen zum Ziel, mit der latenten Sinnebene eine Ebene zu erschließen, welche gerade außerhalb symbolischer Kommunikation liegt (vgl. Klein 2009: 6), also *desymbolisiert* ist. Folge dieser Desymbolisierung, in der bestimmte Ausdrucks- und Interaktionsformen um ein kulturell geteiltes Symbol gebracht werden (vgl. Lorenzer 1973: 113), ist die sogenannte *Sprachzerstörung*. Hier trennt sich die Einheit von Sprache und Praxis auf: „Das Wort seinerseits verliert den Bezug zur sinnlichen Praxis, es wird emotionslos und zeichenhaft.“ (Lorenzer 1986: 53)

Tiefenhermeneutik als Entschlüsselungsarbeit (vgl. Lorenzer 1986: 22) drängt deshalb darauf, die beiden ‚manifesten‘ Verstehensmodi zu überschreiten, also ihre eindeutige Abgrenzung zu verwischen und als szenisches Verstehen nach dem roten Faden zu suchen, welcher sich durch das gesamte Material zieht (vgl. Lorenzer 1973: 138). „[D]as, was im Alltag in der Regel als gesichert unterstellt werden darf, nämlich

die Bedeutung der Mitteilung, muß hier in Frage gestellt werden.“ (Lorenzer 1986: 25) Dabei sieht sich eine tiefenhermeneutische Analyse laut Regina Klein mit einer paradoxen Ausgangsfrage konfrontiert: Wie kann mit Sprache überhaupt das Nichtsprachliche erfasst werden? (vgl. Klein 2004: 626). Die Herausforderung besteht hier darin, mit der Benennung bestimmter Sachverhalte nicht gleichzeitig andere in den Hintergrund zu drängen.

Als Wirkungsanalyse versucht Tiefenhermeneutik dem entgegenzuarbeiten: So handelt es sich dem Selbstverständnis nach nicht um eine exemplarische und repräsentative Lesart (vgl. Brunner et. al.: 52), sondern um eine Deutung der Wirkung, die das Gesprochene bei den Interpretierenden auslöst. Szenisches Verstehen richtet sich auf blinde Flecken und „unbewusste Bedeutungen, die sich entgegen der Intention der Sprechenden dort zeigen, wo die subjektive Sinnkonstitution nicht (ganz) gelingt.“ (Löchel 1997: 28, zitiert nach ebd.: 54) Das sind beispielsweise Momente, in denen die szenische Einheit zwischen Sprache und Inhalt aufbricht, Verhalten und sprachliche Äußerung auseinanderklaffen und Impulse, Motive und Bedürfnisse an die Oberfläche drängen, die aus Sprache ausgeschlossen sind (vgl. Klein 2004: 626). „Die konfliktträchtigen Inhalte sind zwar verdrängt und unbewusst gemacht – jedoch nicht verschwunden. In Inszenierungen treten sie wiederholt an die Oberfläche,

”

Leitende Annahme ist dabei, dass sich die [...] Themen der Diskussion nicht nur auf **gruppenspezifische Dynamiken**, sondern auch auf **unbewusste gesellschaftliche Strukturen** zurückführen lassen.

während die Sprache fehlt oder stereotyp und zeichenhaft wird.“ (Klein 2004: 626) Es sind gerade solche Momente, welche einem szenischen Verstehen Anhaltspunkte für das Vorliegen eines unbewussten Hintersinns liefern und die sich in Form von Assoziationen, Irritationen und Empfindungen bei den Interpret\*innen bemerkbar machen.

Dies gilt auch für die tiefenhermeneutische Interpretation von Gruppendiskussionen. Hier wird die konkrete Gruppe als eigene soziale Umgebung begriffen, welche die diskutierenden Individuen prägt (vgl. Przyborski/Riegler 2010: 438). Der zu interpretierende Text der Gruppendiskussion wird somit nicht als eine Sammlung von Einzelaussagen, sondern als ein Produkt der Gruppe, als das Resultat einer gemeinsamen Verständigung über ein Thema aufgefasst (vgl. Leithäuser/Volmerg 1979: 56). Die dabei vonstattengehenden Gruppenprozesse haben folglich Auswirkungen auf die Bewusstmachung oder Verdrängung bestimmter Aspekte; sie erzeugen bei den Individuen bestimmte Verhaltens- und Sprechweisen, die für die gesamte Gruppe eine Funktion haben. In der tiefenhermeneutischen Analyse von Gruppendiskussionen muss entsprechend auf die Spannung zwischen der

Thematisierung und der Verdrängung von Lebensentwürfen, Wünschen, Sehnsüchten einerseits und beispielsweise der Aufrechterhaltung eines positiven Selbstbilds der Gruppe andererseits geachtet werden.

Leitende Annahme ist dabei, dass sich die manifest und latent verhandelten oder nicht-verhandelten Themen der Diskussion nicht nur auf gruppenspezifische Dynamiken, sondern auch auf unbewusste gesellschaftliche Strukturen zurückführen lassen. Es muss in der Interpretation folglich darum gehen, „jene besonderen Faktoren zu ermitteln, die für die spezifische Form des gesellschaftlichen Bewußtseins und seine Individuationen verantwortlich sind“ (Leithäuser 1977:163).

## Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der tiefenhermeneutischen Analyse der Gruppendiskussion dargestellt. Im Zuge der Interpretation wurden immer wieder Szenen ausgemacht, in welchen Wünsche und Leiden der Teilnehmenden latent durchscheinen, ihr direkter sprachlich-manifester Ausdruck aber verunmöglicht wurde. Wenngleich diese Momente überwiegen,

werden aber auch jene beleuchtet, in welchen der Gruppe ein manifester Leidensausdruck kurz möglich war. Insgesamt ist es wichtig noch einmal zu betonen, dass die herausgearbeiteten Erkenntnisse Ergebnis der tiefenhermeneutischen Analyse sind. Sie sind also als Deutung der Wirkung, die der Text auf uns als Interpretierende hatte, zu verstehen und damit nicht repräsentativ (s.o.). Dies impliziert, dass nicht alle Ergebnisse direkt in den manifesten Aussagen der Teilnehmenden zu erkennen sind. Der latente Hintersinn ist vielmehr durch einen langen Interpretationsprozess zum Vorschein gekommen.

82

Dabei werden im Folgenden zunächst die gruppenspezifischen Dynamiken beleuchtet. Im Sinne einer tiefenhermeneutischen Resymbolisierung bedarf es aber auch einer dezidierten theoretischen Ausdifferenzierung und gesellschaftlichen Einordnung. Hierfür wurden insbesondere die objektiven Verhältnisse der neoliberalen Universität mit ihren widersprüchlichen Anforderungen herangezogen, welche sich in unseren Augen in den Selbstdarstellungen der Teilnehmenden widerspiegeln. Hierbei geht es allerdings nicht ausschließlich darum, festzustellen, dass die Teilnehmenden ein Defizit aufweisen, sondern herzarbeiten, dass sich die neoliberalen Verhältnisse insbesondere in einer Verunmöglichung des Leidensausdrucks manifestieren.

## Sprachzerstörung als Hinweis auf ein Unvermögen, Leiden auszudrücken

*„[D]u entwickelst dich vielleicht wesentlich weiter dadurch, dass du halt mit den Leuten Austausch suchst, die halt dann vielleicht auch älter sind und die man auch so ein bisschen admirieren kann und so weiter, und die vielleicht dann auch so die Funktion einnehmen, die du dir eigentlich von Dozierenden wünschen würdest, so.“* Anhand dieses Zitats wird deutlich, wie sich die Sprachzerstörung bei den Teilnehmenden ausdrückt. Die Teilnehmende verwendet hier durchgehend die pronominale Anredeform mit ‚Du‘ sowie das Indefinitpronomen ‚man‘. Sie nutzt also eine unpersönliche Formulierung, um ihren Wunsch auszudrücken, dass Dozierende an der Universität den Austausch unter den Studierenden fördern, ein freundschaftliches Verhältnis zu ihren Studierenden pflegen und ihnen die Möglichkeit eröffnen sollten, sich durch diese Förderung weiter zu entwickeln. Latent wird hier ein Mangel ausgedrückt, der auf ein Leiden hindeutet, denn solche Dozierende scheint es an der Universität nicht zu geben. Die Erfüllung dieser Funktion obliegt stattdessen Freund\*innen und Kommiliton\*innen.

In der Gruppendiskussion besteht die Sprachzerstörung beziehungsweise Deformation des Sprachspiels also unter anderem in einem Unvermögen, objektivierte

Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen und die Erzählung der eigenen individuellen Erfahrungen in diesen Verhältnissen in Einklang zu bringen. Dieses Unvermögen bildet sich auf der sprachlich-manifesten Ebene ab: So greifen die Studierenden eben häufig, während sie persönliche Erfahrungen oder Ansichten schildern, auf unpersönliche Formulierungen zurück. Auffällig ist im gesamten Verlauf, dass insbesondere dann, wenn eigentlich eine Verbindung objektiv kritisierter Verhältnisse mit der eigenen Lebensrealität stattfindet, auf diese unpersönlichen Formulierungen zurückgegriffen wird. Leiden wird somit nicht sprachlich-manifest ausgedrückt, wenngleich es latent doch durchscheint.

Die Teilnehmenden formulieren zu Beginn und im weiteren Verlauf der Diskussion immer wieder Kritik an den aktuellen Studienbedingungen und gesellschaftlichen Umständen. Sie nennen gewissermaßen Gründe dafür, warum diese Umstände und der durch sie entstehende Druck es unmöglich machen, den eigens formulierten Ansprüchen an ein von Reflexion und Erkenntnisgewinn geprägtes Studium zu entsprechen. *„Ja, wo ist denn dieser Raum, wo man dann darüber sprechen kann und wo man dann tatsächlich auch irgendwie das Gefühl hat, irgendwie vorwärts zu kommen und was zu lernen. Ja, irgendwie halt eher so privat, ne, nicht jetzt irgendwie direkt an der Uni.“* Der Druck, etwas leisten zu müssen, effizient

mit Zeit umzugehen und ökonomische Entscheidungen zu treffen, scheint nicht ausschließlich Teil des Arbeitslebens zu sein oder sich ausschließlich innerhalb der Leistungen der Universität wiederzufinden, sondern zum privaten Leben zu gehören. Die Entgrenzung von ehemals klar zugeordneten Aufgaben scheint die Trennung dieser Sphären aufzulösen: *„Weil also irgendwie das Studium eine wahnsinnige Flexibilität bietet, die sehr, sehr viele Freiheiten einem auch bietet, aber halt auch irgendwie die Grenzen verschwimmen lässt ähm zwischen irgendwie ‚Das mache ich jetzt für mein Studium‘ und ‚das mache ich jetzt für mich selber.“*

Die Frage, woher diese Vermischung kommt und wer für die Entgrenzung verantwortlich ist, wird von den Teilnehmenden kaum beleuchtet. Teilweise stellen sie die intrinsische Motivation der Gesellschaftswissenschaftler\*innen in den Fokus der Verantwortung für die Entgrenzung, aber fallen, statt eine Verbindung zwischen Leiden und gesellschaftlichen Verhältnissen zu ziehen, zurück in eine individuelle Verantwortlichkeit für ihre Situation. Die gesellschaftlichen Verhältnisse, die objektiv an anderen Stellen kritisiert werden, werden mit dem eigenen Leiden an diesen Verhältnissen nicht direkt in Beziehung gesetzt.

Da es in dem Kontext nicht möglich zu sein scheint, zuzugeben, dass unter den

beschriebenen Bedingungen gelitten wird, konstruiert die Gruppe stattdessen in der Folge ein Selbstbild als widerständige und kritische Subjekte, die es geschafft haben, erfolgreich gegen die Institution der Universität zu studieren und den Anforderungen zu trotzen: „*Also man muss dann halt auch sehr stark gegen die Institution teilweise studieren.*“, „*und dachte, nee, das mache ich nicht, das finde ich scheiße, das nervt mich gerade, das holt mich irgendwie gar nicht ab. Und ich habe einfach gedacht, so ich mache jetzt eigentlich nur noch das, was ich will.*“ Oftmals kann erst im Erzählen dieser ‚Erfolgsgeschichten‘ die persönliche Ebene der Ich-Form zugelassen werden: „*und das hat mich glaube ich viel weiter gebracht.*“ Die Diskussionsgruppe trägt also durch ihre konkrete Sprach- und Interaktionspraxis, welche durch Normen und Idealbilder des kritischen, widerständigen und gleichzeitig erfolgreichen Studierendendaseins geprägt ist, unbewusst dazu bei, dass Selbstreflexivität in gewissem Sinne verunmöglicht wird.

## Die Gruppenidentität und Abgrenzung als Motor der Diskussion

Ein zentraler Teil der Analyse war es, herauszuarbeiten, wie die Gruppe über ihre Sprach- und Interaktionspraxis eine

Gruppenidentität konstruiert. Die Identitätsbildung ist besonders auf den Umstand zurückzuführen, dass die Teilnehmenden der Gruppendiskussion ‚unkritischen‘<sup>3</sup> Kommiliton\*innen und Studierenden anderer Studienfächer vor allem extrinsische Motive fürs Studium und deren Wettbewerbsneigung zuschreiben, um sich von ihnen abzugrenzen: So fehle vielen das intrinsische Erkenntnisinteresse an ihrem Fach: „*so im Lernen sich zu entwickeln und neue Perspektiven auf die Welt zu bekommen, ähm das wäre so für mich studieren. (...) Ich weiß aber nicht, ob es (lacht) repräsentativ für die meisten Studierenden ist (Lachen) dieser Gedanke von Studium.*“ „*Wo es wirklich seltener der Fall ist, habe ich das Gefühl, ist es bei Wiwi. Wirtschaftswissenschaften.*“ Damit werden der eigenen Gruppe gegenteilige Eigenschaften zugeschrieben: ‚Erkenntnisinteresse‘ scheint in den Sozialwissenschaften ein grundlegendes intrinsisches Motiv für das Studium zu sein, wohingegen in der Wahrnehmung der Gruppe bei Studierenden anderer Studienfächer gar ein instrumentelles Bildungsverständnis vorzuherrschen scheint. Diese Wahrnehmung spielt nicht nur für das Selbstbild als ‚widerständige‘ Studierende eine Rolle, sondern stellt auch die entscheidende Abgrenzung zu anderen Studierenden dar. Zusätzlich werden diesen anderen Studierenden Praktiken

<sup>3</sup> Es handelt sich hierbei nicht um eine manifeste Zuschreibung der Teilnehmenden. Der Eindruck, dass andere Studierende als unkritisch wahrgenommen werden und sich die Teilnehmenden hiervon abgrenzen, ergab sich im Zuge der Interpretation als latentes Motiv.

”

**Es bedarf für die Gruppenidentität also einer moralischen Aufwertung des eigenen Studiums, um ein positives Selbstverständnis aufrecht zu erhalten.**

der Konkurrenz im studienalltäglichen Miteinander unterstellt: „Ja, Jura ist doch klar, die sind doch nur im Clash. Also auch, dass die miteinander verglichen werden im Jahrgangsdurchschnitt und so weiter.“ Es bedarf für die Gruppenidentität also einer moralischen Aufwertung des eigenen Studiums, um ein positives Selbstverständnis aufrecht zu erhalten.

Die genannten Idealbilder werden sprachlich-manifest immer wieder zum Ausdruck gebracht und damit essentieller Teil der Gruppenidentität. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass sich im Verlauf der Diskussion zwei Teilnehmende, die die aufgemachten Idealbilder offen hinterfragen oder ihnen nicht zu entsprechen scheinen, rund eine Stunde lang fast komplett zurückzogen beziehungsweise unbewusst von der Gruppe ausgeschlossen wurden. Die anderen Teilnehmenden gehen beispielsweise nicht auf ihre Wortbeiträge ein (Person A: „Ja, ich hatte mir in letzter Zeit halt auch so ein bisschen überlegt so, wofür die Uni eigentlich so steht (...)\“, Person B im Anschluss: „Ich habe auch nochmal so eine Sache zum ähm außeruniversitären.“) und vermitteln somit das Gefühl, diese nicht zu verstehen („meine Redebeiträge nicht sofort erwidert wurden und ich den

Eindruck hatte, sie wurden nicht verstanden“). Dies ermöglicht es der Gruppe, ein widerspruchsfreies Selbstbild aufrecht zu erhalten. Den ausgeschlossenen Teilnehmenden hingegen ermöglicht der Modus des Nicht-Sagens, im Anschluss an Leithäuser und Volmerg (vgl. Leithäuser/Volmerg 1979: 72) eine, wenn auch passive, Zugehörigkeit zur Gruppe.

### Selbstinszenierungsdruck in der Gruppe

Die Gruppenidentität wird ständig reproduziert und verfestigt. Die Annahme ist hier, dass die Gruppe sich erst ihrer Identität versichern muss, bevor sie sich in der Lage sieht, Leiden auf einer persönlichen Ebene zu verhandeln. Dennoch muss auch darauf hingewiesen werden, dass die Gruppenidentität teilweise die Reflexion über die eigene Reproduktion von Praktiken der Konkurrenz oder neoliberaler Subjektivierung verunmöglicht. Ein besonders deutliches Beispiel ist hierfür der Vorwurf gegenüber anderen Studierenden, sie würden nur studieren, weil sie nicht wüssten, was man sonst noch machen könnte: „BWL oder wie es dann auch im Vereinzelten heißt, weil es da tatsächlich häufiger ähm ich jedenfalls das Gefühl hab,

*dass Leute das studieren, weil man muss ja was studieren.“* Dieser Aussage kann zu diesem späten Zeitpunkt der Diskussion nicht mehr widersprochen werden, obwohl zu Beginn auch Teilnehmende zugegeben hatten, dass sie ihr Studium der Sozialwissenschaften angefangen hatten, weil sie nicht wussten, was sie sonst nach der Schule machen sollten.

Dies veranschaulicht, dass die formulierten Idealbilder im Laufe der Diskussion nicht mehr nur als solche fungieren, sondern den Anschein erhalten, eine gegebene Realität abzubilden, welche als Norm auf die Teilnehmenden zurückschlägt und einen entsprechenden Selbstinszenierungsdruck erzeugt:

*Das Sprachspiel schließt sich im Verlauf seiner Entwicklung immer hermetischer zusammen: es verdichtet sich zu einer nicht oder nur schwerlich bezweifelbaren Realitätsaussage, die gewissermaßen phantasmologisch sich selbst für Realität nimmt. Ein solches Sprachspiel beschreibt nicht die Realität, es setzt sich an ihre Stelle. (Leithäuser/ Volmerg 1979: 81)*

Der hier veranschaulichte Selbstinszenierungsdruck hat zur Folge, dass die Widersprüche, welche zwischen Ideal und Status Quo bestehen und sich als solche auch in die Subjekte einschreiben, keinen manifesten Ausdruck finden und abgewehrt werden müssen. Der Ausdruck eines Leidens und Scheiterns an den objektiv

kritisierten Verhältnissen scheint somit die meiste Zeit nicht möglich, „bleibt aber als Wunsch bestehen, der an das gemahnt, was möglich wäre.“ (ebd.: 87)

## Entgrenzung als Motiv eines Leidensausdrucks

Dies lässt sich insbesondere an einer Szene verdeutlichen, in welcher die persönliche Formulierung von Leiden gewissermaßen aus den Teilnehmenden der Diskussion herausbricht: Hat sich die Gruppe zuvor ihrer Gruppenidentität über die Abgrenzung von Studierenden anderer Fächer abermals versichert, wird die Erzählung von persönlichen Eindrücken und Erfahrungen möglich. Dies wird an dieser Stelle an der verstärkten Verwendung der Ich-Form deutlich, wenn die Teilnehmenden über sich selber sprechen, nachdem zuvor persönliche Formulierungen meist verwehrt wurden: „Aber je älter ich werde, desto mehr merke ich, ich/ mir fällt es schwer, abzuschalten. Ich mir fällt es schwer irgendwie eine gute Zeit zu haben und entweder, ich bin dann halt irgendwie an der Uni und merke, ich komme nicht mehr mit, weil ich überarbeitet bin. Oder ich nehme mir Sachen mit nach Hause und habe dann ein schlechtes Gefühl, weil ich nicht genug getan habe oder im Abschalten so im Freizeit haben. Das kann ich auch nicht mehr.“ Erst durch die Stärkung der Gruppenidentität und die Selbstvergewisserung als kritische Studierende wird

”

## Eine Folge des Studiums als entfremdete Arbeit ist also die **Verwischung von Grenzen zwischen Studium und Freizeit.**

eine persönlichere Ebene zwischen den Teilnehmenden möglich. Das Motiv der Entgrenzung durchbricht die Sprachzerstörung teilweise und bricht sich somit in der Diskussion verstärkt seine Bahn. Denn auch die anderen Teilnehmenden können sich in dieser Erzählung scheinbar wiederfinden und ihr zustimmen. Aus dem Versuch, einen Zusammenhang zwischen der ökonomisierten Universität und dem eigenen Leiden herzustellen, entsteht der Wunsch nach einer Umgestaltung der Universität nicht nur als Studien- und Arbeitsort, sondern auch als Gestaltungsort: *„Wir müssen halt auch die Universität mehr so strukturieren, dass es irgendwie ein Lebensraum ist so, Life-Life-Balance, anstatt zu sagen „Work-Work-Balance“, //so. Aber // das ist halt super schwer in einer super durchökonomisierten Welt“.*

Hier wird ersichtlich, dass das Studium als „entfremdete Arbeit“ (Stapelfeldt 2007: 46) sich nach dem Muster der Berufstätigkeit zu reproduzieren scheint und dies von den Studierenden auch so wahrgenommen wird: *„Und inwieweit halt irgendwie man dann auch das Gefühl hat, irgendwie immer auch die Freizeit halt irgendwie noch nutzbar zu machen für sein Studium ähm was dann ja auch am Ende wieder eine*

*ökonomische Frage ist: Wie weit muss ich mich halt auch noch in meiner Freizeit jetzt irgendwie selbst verkaufen und das alles durchstrukturieren?“.*

Eine Folge des Studiums als entfremdete Arbeit ist also die Verwischung von Grenzen zwischen Studium und Freizeit. Diese Entgrenzung ist einer der wenigen Aspekte, den die Teilnehmenden tatsächlich als Leiden identifizieren und ausdrücken können. Dies geschieht zu diesem Zeitpunkt deutlicher, als noch zu Beginn der Diskussion, als eine Verortung des Leistungsdrucks noch nicht explizit ausgedrückt werden konnte. So kann die tiefenhermeneutische Interpretation hier die fortschreitende dialogische Reflexion innerhalb der Gruppe verfolgen und dementsprechend die Befähigung der Gruppe zur Leidensäußerung erkennen. Insbesondere die Verbindung mit ökonomischen Verhältnissen verstärkt an dieser Stelle den Eindruck der Leidensäußerung.

### **Abwehr von Reflexion durch die Gruppe**

Der hier formulierte Leidensausdruck führt innerhalb der Diskussion aber zu keinem Bruch mit dem als Gruppenidentität fungierenden Selbstverständnis als erfolgreich-

kritische Studierende. Die Gruppenidentität scheint zu stark von diesem Selbstverständnis geprägt. Die Gruppe muss im Anschluss an das formulierte Leiden somit dennoch die durch die Moderation angestoßene Reflexion darüber abwehren, inwiefern man dem zuvor formulierten Idealbild vielleicht doch nicht in dem Maße entspricht, beziehungsweise sogar selbst von dem belastet ist, was man anderen Studierenden vorwirft. Denn: „Die Projektion eigener Verhaltensmuster auf ferne Gruppen entlastet von der Wahrnehmung eigener Mängel.“ (Leithäuser/Volmerg 1979: 66)

88

Dies scheint durch kritische Anmerkungen oder Hinweise von Teilnehmenden, aber vor allem der Moderation, verstärkt zu werden, stellt doch die Infragestellung der konstruierten Realitätsauffassung gewissermaßen einen Angriff auf die soziale Identität der Gruppe dar (vgl. Leithäuser/Volmerg 1979: 81). Die Thematisierung ‚verdrängter Inhalte‘, zum Beispiel von Praktiken der Konkurrenz in den Geistes- und Sozialwissenschaften, hat somit den unbewussten Widerstand gegen deren Bewusstwerdung erhöht (vgl. Leithäuser/Volmerg 1979: 70): „Aber jetzt geht es ja zuerst mal darauf einen Bick zu schärfen, auf die bestimmten Ellenbogentechniken, Praktiken der Konkurrenz, in unseren Disziplinen, die es verhindern, dass man wirklich gemeinsam ähm Wahrnehmungen, Reflexionen produzieren“. Dies gilt auch für eine Benennung von Idealbildern der

Universität: „Das ist so eine Tendenz, dass früher alles besser war. Also so eine/ fast konservative Annahme. Es hat mal bessere Zeiten gegeben und die sind jetzt vorbei.“ Die Teilnehmenden reagieren auf solche Anmerkungen durch die Moderation vor allem mit Ablehnung: Moderation: „(...) ich glaube, es hat nur Gesprächsabbrüche gegeben“, Person A: „Nein, also es ist nicht so, dass wir uns gegenseitig die ganze Zeit interrupted haben“. In anderen Situationen wird mit Themenwechseln, mal abrupt, mal schleichend, auf Redebeiträge der Moderation reagiert: Moderation: „Und wie ist das überhaupt verbunden auch mit den Ökonomisierungstendenzen?“, Person A: „Ich würde gerne noch was (...) sagen. Und zwar irgendwie so ein bisschen ähm diese pessimistische Aussage, dass es irgendwie so an dieser Öffentlichkeit fehlt, ne?“. Diese Abwehr geht einher mit dem Druck zur Selbstinszenierung innerhalb der Gruppe, deren Identität dadurch aufrechterhalten werden soll. Besonders deutlich wird diese Tendenz zum Ende der Diskussion, als die Gruppenidentität durch eine Abwehr der Reflexion und eine anschließende Harmonisierung gestärkt werden muss: „Offene Gesprächskultur. Freundlich, harmonisch.“ Und selbst die Personen, die lange Zeit nicht gesprochen haben, tragen diese Abwehr der Reflexion mit: „Ich fand es auch recht offen alles. Ähm, ich hab mich jetzt nicht so gefühlt ähm, als könnte ich jetzt nichts zum Gespräch beitragen oder so.“

## “ Die Anstrengungen [...] um dem Bild des unternehmerischen Selbst ansatzweise gerecht zu werden, lasten schwer auf den Subjekten und setzen diese häufig unter Druck.

### Studierende als neoliberale Subjekte an der Universität

Wenngleich also in einer paradoxen Bewegung gerade die Gruppenidentität, welche einen Leidensausdruck die meiste Zeit verunmöglicht, diesen für einen kurzen Moment ermöglicht, wurde bereits deutlich, dass es vor allem der fehlende manifeste und nur latent durchscheinende Leidensausdruck ist, welcher einer differenzierteren gesellschaftstheoretischen Einordnung bedarf; denn hier lässt sich eine Verbindungslinie zu gewissen Formen einer neoliberalen Subjektivierung ziehen. Die neoliberale Hochschule, die mit Lorenzer als sekundäre Sozialisationsinstanz betrachtet werden kann, schreibt ihre eigenen Prinzipien wie Konkurrenz, Wettbewerb oder individuellen Erfolg in die Subjekte ein; mit Bröckling könnte man sagen, die neoliberale Universität ist in ihrer Funktionsweise wie auch alle anderen kapitalistischen Institutionen von der Selbstzurichtung beziehungsweise dem Selbstengagement der Subjekte abhängig (vgl. Bröckling 2019: 266). Diese Subjektivität scheint in der Gruppendiskussion an verschiedenen Stellen in eine Spannung zu geraten. Die Anstrengungen,

die erforderlich sind, um dem Bild des unternehmerischen Selbst ansatzweise gerecht zu werden, lasten schwer auf den Subjekten und setzen diese häufig unter Druck: *„Wenn man dann irgendwie schon jetzt denkt: ‚Okay, das kriege ich irgendwie gerade nicht hin‘, aber man hat diesen die ganze Zeit diesen Druck vom schlechten Gewissen, man müsste jetzt irgendwas tun, dass man dann auch gar keine Sachen mehr macht, die einem irgendwie wirklich Spaß machen, sondern man läßt sich irgendwelche bescheuerten Handyspiele runter“.*

Dieser Druck weist auf Brüche in der Selbstkonzeption hin. Er tritt als Druck zur Konformität auf; weil aber Konformität Leistung, Optimierung und Konkurrenz bedeutet, bereitet das einigen Teilnehmenden große Schwierigkeiten: *„dann wäre auf jeden Fall der Druck gekommen, irgendwas zu machen“.* Der Ursprung dieses Drucks kann nicht genau verortet werden. Er scheint aber in einer gesellschaftlichen Vorstellung davon begründet zu liegen, wie weit man zu bestimmten Zeitpunkten in seinem Leben sein sollte; also dass man nach der Schule direkt an die Universität geht und in Regelstudienzeit studiert: *„so wenn man aus der Schule raus ist, da muss*

*man immer irgendwas machen, vor allem bloß keine Lücke*“. In diesem Prozess wird aber Druck möglicherweise internalisiert, sodass am Ende gar nicht mehr genau bestimmt werden kann, woher er eigentlich kommt. Druck besteht nicht nur in der Erwartung, dass Dinge richtig gemacht werden, sondern auch, dass das Individuum richtig, ist: leistungsstark, flexibel, anpassungsfähig, produktiv und motiviert. Der Vergleich mit anderen („*Also ich mach das unterbewusst anscheinend viel, dass ich mich dann irgendwie vergleiche ähm und das überhaupt gar nicht hilfreich für mich ist*“), das Primat des „Wissen vermarkten“ (Stapelfeldt 2007: 47), Praktiken der Konkurrenz und konsequenterweise ein an der Universität vorherrschendes „Kontrollparadigma“ (Quindel 2015: 49) sind Alltag für die Studierenden. Wettbewerb und Vergleich sind die Hauptstrukturmerkmale einer neoliberalen Gesellschaft, und manifestieren sich offensichtlich in universitären Kontexten verstärkt oder besonders gut. Das zeigt sich auch in dem mehrfach wiederholten Wunsch nach mehr Solidarität zwischen Studierenden oder der Frage, ob diese überhaupt noch existieren. Denn Konkurrenz und Wettbewerb haben häufig eine Entsolidarisierung und Misstrauen unter den Studierenden zur Folge (vgl. Quindel 2015: 47).

## Selbstdarstellung als kritische Studierende

In der Diskussion wird insgesamt deutlich, dass zwei Stränge der Selbstbeschreibung der Teilnehmenden zusammenlaufen. So wird einerseits individueller Erkenntnisfortschritt als ein Alleinstellungsmerkmal der kritischen Sozialwissenschaftler\*innen inszeniert. Andererseits beschreiben die Teilnehmenden implizit ihre erfolgreiche Umgangsweise mit den als problematisch und neoliberal beschriebenen Studienbedingungen und dem Druck zum individuellen Erkenntnisfortschritt. Auf letzteres deutet die häufige Verwendung der Schlagworte „*Persönlichkeitsentwicklung*“ oder „*Erkenntnisgewinn*“ hin. Unternehmerischer Erfolg, hier in Form eines erfolgreichen Abschlusses von Studienleistungen oder eines Studiums, das den eigenen Vorstellungen entspricht, ist nach dem Leitbild der Selbstunternehmerin strukturiert (vgl. Bröckling 2019: 50). Die Selbstunternehmerin ist demnach für ihren eigenen Erfolg aber auch ihr eigenes Scheitern verantwortlich: Schließlich ist es allen möglich, erfolgreich zu sein, wenn sie ihre eigene Arbeitsleistung nur stärker optimieren (vgl. Silomon-Pflug 2008: 17). Diese Übertragung von Verantwortung auf das Individuum verhindert die Auseinandersetzung mit strukturellen Lösungsansätzen.

Auch in der Gruppeninszenierung taucht individuelles Scheitern nicht auf: Die

Selbstbeschreibung als erfolgreiche, kritische Studierende verdeckt dieses individuelle Scheitern und das damit im Zusammenhang stehende Leiden an den objektiven Studienbedingungen größtenteils. Dies wurde als eine Erzählung von ‚Erfolgsgeschichten‘ entschlüsselt, die auf eine Ambivalenz zwischen erfolgreicher Integration in das System Universität und gleichzeitiger Kritik an ihrer marktwirtschaftlichen Ausrichtung verweisen.

Die Teilnehmenden betonen immer wieder, dass unter den gegebenen neoliberalen Studienbedingungen freies und in dem Sinne erfolgreiches Studieren in weiten Teilen verunmöglicht wird: *„eine UNGLAUBLICH starke Normvorstellung ähm (...) so wie schnell musst du ein Studium machen. Und was halt wiederum so rückwirkend einen totalen Leistungsdruck irgendwie auch bei den Studis erzeugt“*. Sich den Anforderungen des Studiums zu widersetzen, bewusst nicht in Regelstudienzeit zu studieren und dementsprechend anders, vielleicht auch ‚besser‘ als andere Studierende studieren zu können, wird innerhalb der Gruppe zu einer treibenden Kraft der Gruppenidentität und der Abgrenzung nach außen. Diese Unangepasstheit, der Widerstand gegen ein fast schon übermächtiges System, fungiert in der Gruppe als Herausstellungsmerkmal: *„Ich glaube, das ist jetzt auch eine sehr spezifisch geisteswissenschaftliche Diskussion“*. Um ein Scheitern an diesem System nicht

zugeben zu müssen, wird über die ‚Erfolgsgeschichte‘ – also die Selbstbeschreibung als erfolgreich-kritische Studierende – ein Narrativ gesponnen, das die Zwänge der Studienbedingungen ablehnt, sich über diese hinwegsetzt und das eigene Scheitern und Leiden an diesen Bedingungen zu einer erfolgreichen Überwindung der Verhältnisse verdreht.

Dass diese Selbstdarstellung, die der Gruppe als normativer Orientierungspunkt dient, nicht immer der Wirklichkeit entspricht, kann in der Diskussion allerdings nicht thematisiert werden. Denn auch Widerständigkeit formiert sich nicht ohne Widersprüche: Schließlich muss man auch als unangepasste Studierende in dem System Universität funktionieren. Der Modus der Unangepasstheit wird zwar durch die Fähigkeit zur Selbstreflexion hervorgehoben, dass es aber enorm schwierig ist, die eigene Widerständigkeit gegen den (Leistungs-)Druck, der von außen auf allen Teilnehmenden lastet, zu verteidigen, wird von den Teilnehmenden nur an wenigen Stellen benannt: *„Aber sie sind immer auch mit Mut verkoppelt, ja. Also man muss dann halt auch sehr stark gegen die Institution teilweise studieren.“*

## Systemkonforme Kritik?

Im Zusammenhang mit individuellen Herausstellungsmerkmalen, in unserem Fall der Selbstdarstellung als ‚kritische‘

Studierende, spricht Bröckling von einer Norm der Abweichung: „Distinktion verschafft Markt Vorteile. Unangepasstheit ist zu kultivieren, weil sie ökonomisch gesehen ein Alleinstellungsmerkmal bildet“ (Bröckling 2019: 68). Luc Boltanski und Ève Chiapello gehen grundlegend davon aus, dass die Legitimität kapitalistischer Ausprägungen von Ressourcen abhängig ist, die sie selbst nicht bereitstellen können (vgl. Boltanski/Chiapello 2006: 58). Werte und Sinn, die dem Handeln und Denken in kapitalistischen Gesellschaften zugrunde liegen, werden folglich außerhalb der kapitalistischen Wirtschaftsweise hergestellt. Kritik ist dabei ein entscheidender Motor sowohl der kapitalistischen Akkumulation selbst als auch seiner Legitimation. Der entscheidende Punkt dieser Analyse ist, dass Kritik an den kapitalistischen Verhältnissen oftmals vereinnahmt und als sinnstiftende Handlungsrechtfertigung ausgeschüttet wird. „Ein Teil der Werte, die die Kritik zum Widerstand gegen die jeweilige Form des Akkumulationsprozesses mobilisiert hatte, wird so [...] von eben dieser Akkumulation vereinnahmt“ (ebd.: 70). Die Norm der Abweichung bei Bröckling wird hier ergänzt durch die Legitimation und Sinnstiftung des eigenen Handelns in kapitalistischen Gesellschaften; durch die Kultivierung eines relativ ungefährlichen Ideals des widerständigen Studierens. Ungefährlich deshalb, weil die Kritik hier systemkonform erscheint. Sie wird bei den Subjekten nicht mit dem eigenen Leiden

verbunden und wird gleichzeitig durch die Erfolgsgeschichten, die sie einander erzählen, verschleiert.

Alex Demirovic konstatiert, dass die Bologna-Reformen zu einem Verschwinden von Reflexionsmöglichkeiten und -fähigkeiten und zu „Halbwissen“ (Demirovic 2004: 501) geführt haben, weil wissenschaftliche Bildung nicht mehr dialogisch, reflexiv und kritisch angeeignet werden kann. Demirovic zeigt deutlich, wie sich das Halbwissen, das durch die Universität vermittelt wird, in Verdruss und Frustration manifestiert, die zu einer Reflexionsblockade über das führen, was die Universität eigentlich sein sollte: „Das Wissen selbst nimmt eine konformistische Gestalt an und erlaubt sich schon gar nicht, sich selbst, dem Denken und der freien Kommunikation zu überlassen.“ (Demirovic 2004: 501f.)

Dies tritt in Widerspruch zu dem unter den Teilnehmenden virulenten humanistischen Bildungsideal: Ideal beziehungsweise Wunsch und Realität im Studienalltag klaffen so weit auseinander, dass diese Diskrepanz irgendwie überwunden werden muss. Es geht den Studierenden darum, Mündigkeit zu erlangen, interessengeleitet zu studieren und zu Kritik und Reflexion befähigt zu werden („*Bildung genießen*“, „*Erkenntnisgewinn*“ oder „*freier studiert*“). Das ist nicht nur der Anspruch an sich selbst, sondern auch an die Institution

Universität sowie ihre Vertreter\*innen, die Dozierenden, Professor\*innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen. Die Sozialisationsfunktion des Studiums spielt dementsprechend nach wie vor eine Rolle: Die Fähigkeit zur Introspektion und zur kritischen Selbstreflexion (vgl. Quindel 2015: 55) scheinen die Teilnehmenden bereits erworben zu haben. Sie bestätigen somit das Studium als Selbsterfahrung (ebd.) und dementsprechend die „Fähigkeit der Welterschließung“ (Demirovic 2004: 500). Trotz dieser Fähigkeiten können die Teilnehmenden ihre Kritik an den objektiven Verhältnissen die meiste Zeit nicht mit ihrem Leiden daran in Verbindung bringen. Dies wäre aber notwendig, damit Gesellschaftskritik nicht auf der Ebene einer kognitiven, kritischen Auseinandersetzung mit den Verhältnissen verweilt, sondern ebenso auf der affektiven Ebene zugelassen werden kann, um schließlich eine (selbst)transformative Schlagkraft entwickeln zu können. Kritik und Widerständigkeit erscheinen hier im Lichte der theoretischen Perspektiven als systemkonforme und sozial erwartete Handlungsmuster.

### **Von der Leidenserkenntnis zur transformativen Kritik – ein Fazit**

Dass die Selbstverhältnisse und das Miteinander von Studierenden an der neoliberalen Hochschule großen Widersprüchen ausgesetzt sind, ist in der Gruppendiskussion

deutlich geworden. Die Unmöglichkeit, das eigene Leiden – trotz der Fähigkeit zur Kritik – mit den gesellschaftlichen Verhältnissen zu verbinden, zeigt, wie tief die neoliberale Reproduktion in die studentischen Lebensverhältnisse eingedrungen ist. Die Kluft zwischen dem Idealbild der Universität als freiem Raum und studentischer Solidarität einerseits und der von marktwirtschaftlichen Logiken durchzogenen Realität andererseits kann in der Gruppe scheinbar nur mit der Selbstinszenierung als erfolgreich-kritische Studierende beantwortet werden.

Hier wird die Widerständigkeit der Studierenden gegenüber dem Bologna-System zu einem Herausstellungsmerkmal. Dies ist allerdings nicht ohne seine Tücken: Auch dann, wenn sich der Widerstand in außeruniversitären oder alternativ-studentischen Praktiken formiert, kann dieser vereinnahmt werden. Dies kann aber dazu führen, dass „sowohl das Subjekt der demokratischen Einmischung als auch die Art und Weise des Aktivseins in der Demokratie vereinnahmt“ (Czejkowska 2010: 456) werden und die Potenziale für Kritik und Selbstermächtigung wirkungslos werden.

Die gewonnenen Erkenntnisse bezüglich der verunmöglichenden Faktoren eines Leidensausdrucks in der Gruppendiskussion sollen aber nicht den Blick dafür verstellen, dass sich im Material durchaus Momente der Kritik ausmachen ließen. So verfügen

die Studierenden einerseits über die grundsätzliche Fähigkeit, Gesellschaftskritik zu formulieren und normative Vorstellungen dessen, wie ein Studium aussehen sollte, mit dem Status Quo des Studierendendaseins zu kontrastieren. Andererseits gelingt es der Gruppe eben an mindestens einem Punkt in der Diskussion kurz, einem subjektiven Leiden an den objektiven Verhältnissen in persönlicher Art und Weise Ausdruck zu verleihen. Deutlich wurde hier aber auch, dass eine längerfristige sprachliche Verbindung zwischen einem subjektiven Leidensausdruck und Gesellschaftskritik ausbleibt. Die Folge ist die beschriebene Deformation der Sprachspiele.

94

Welche Herausforderungen und Potentiale ergeben sich hieraus für eine kritische Sozialforschung in der Tradition Kritischer Theorie? Schließlich sieht sich diese, so zumindest die hier gewonnene Erkenntnis, mit der Herausforderung konfrontiert, dass eine objektivierte Gesellschaftskritik den Zugang zu einem persönlicheren Leidensausdruck und damit einer Reflexion dieses Leidens verstellen kann.

Insbesondere Celikates' Perspektive einer ‚rekonstruktiven Kritik‘ beziehungsweise von ‚Kritik als sozialer Praxis‘ kann hier gewinnbringend sein. Denn:

*Rekonstruktive Kritik trägt die normativen Maßstäbe der Kritik nicht von außen an die Adressaten heran, sondern versucht sie aus den (von Letzteren nicht*

*unbedingt vollständig artikulierten und explizit gewussten) normativen Strukturen der für einen bestimmten sozialen Zusammenhang konstitutiven Praktiken zu entwickeln. (Celikates 2009: 187)*

Die Rekonstruktion zielt auf die Herstellung eines praktischen Widerspruchs im Selbstverständnis der Akteur\*innen darauf, dass die eigenen Widersprüche in ihrer Reflexion nicht nur sichtbar machen, sondern diese für sie selbst sichtbar werden (vgl. ebd.). Dennoch seien Subjekte häufig in ihrer Reflexionsfähigkeit geschädigt, was Celikates als sogenannte ‚Reflexionsdefizite‘ bezeichnet (Celikates 2009: 166).

Psychoanalytisch-kritische Verfahren wie das der Tiefenhermeneutik oder der rekonstruktiven Kritik sollten hier nicht das Ziel verfolgen, den betroffenen Subjekten normative Vorstellungen überzustülpen, sondern sie zu einer Erkenntnis des eigenen Leidens an den Verhältnissen und zur Reflexion und Kritik der für dieses Leiden ursächlichen Verhältnisse befähigen. In Bezug auf unsere Forschung bedeutet es letztlich, die Befähigung von Studierenden zu einer Erkenntnis vom Leiden an den Anforderungen des unternehmerischen Selbst, die sich nicht in eine Kritik übersetzt, die von den Verhältnissen selbst vereinnahmt wird und nur zu scheinbar subjektiven Bewältigungsstrategien mit dem Druck führt, sondern ihr transformatives Potenzial für gesellschaftliche Veränderung genutzt wird.

Dieser Artikel ist dabei, ebenso wie die Gruppendiskussion, als ein Beitrag oder Anstoß zu einem solchen, hierfür erforderlichen, Reflexionsprozess zu begreifen. Schließlich ist der Artikel das Ergebnis einer intensiven und selbstreflexiven Auseinandersetzung mit dem Material. Die hier eingenommene Perspektive ist eine explizit studentische. Aus dieser Perspektive kann schlussendlich nur mit der Forderung geschlossen werden, dass die universitären Verhältnisse so einzurichten sind, dass sie solch eine gemeinsame und dialogische Reflexion des Leidens ermöglichen. Denn: „Die Reflexion auf den Bruch zwischen Erkenntnis und Erfahrung könnte diesen zwar nicht rückgängig machen, aber immerhin verhindern irr zu werden.“ (Bulthaup 2007: 65)

## LITERATUR

- Adorno, Theodor W. (1975): *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boltanski, Luc, Ève Chiapello (2006): *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Bröckling, Ulrich (2019): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Berlin: Suhrkamp.
- Brunner, Markus, Nicole Burgermeister, Jan Lohl, Marc Schwietring, Sebastian Winter (2012): *Psychoanalytische Sozialpsychologie im deutschsprachigen Raum*. In: *Freie Assoziation*, Jg. 15: 15–78.
- Celikates, Robin (2009): *Kritik als soziale Praxis*. Frankfurt am Main: Campus.
- Czejkowska, Agnieszka (2010): „Wenn ich groß bin werde ich Humankapital!“. *Die Crux von Kompetenz, Performanz & Agency*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 86/4: 451–465.
- Demirovic, Alex (2004): *Wissenschaft oder Dummheit. Die Zerstörung der wissenschaftlichen Rationalität durch Hochschulreform*. In: *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, Jg. 34: 497–514.
- Goethe Universität Frankfurt am Main (2016): *Hochschulentwicklungsplan 2016-2020*, online verfügbar unter: [https://www.uni-frankfurt.de/63514285/HEP\\_2016\\_Hochschulentwicklungsplan\\_der\\_Goethe\\_Universitaet\\_2016\\_2020.pdf](https://www.uni-frankfurt.de/63514285/HEP_2016_Hochschulentwicklungsplan_der_Goethe_Universitaet_2016_2020.pdf) (abgerufen am 02.03.2021).
- Habermas, Jürgen (1973): *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Huber, Mona (2016): *Der Begriff des Leidens in Theodor W. Adornos ‚Negative Dialektik‘*. In: *Incipiens. Zeitschrift für Erstpublikationen aus der Philosophie und ihrer Geschichte* 5 (01/2016): 47–69.
- Kapfinger, Emanuel, Thomas Sablowski (2010): *Stellung und Funktion des Bildungswesens in der kapitalistischen Gesellschaft*. In: Bauer, Christoph et al. (Hrsg.): *Hochschule im Neoliberalismus. Kritik der Lehre und des Studiums aus Sicht Frankfurter Studierender und Lehrender*. Frankfurt am Main: o.A.: 5–17.
- Klein, Regina (2004): *Tiefenhermeneutische Zugänge*. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 622–635.
- Klein, Regina (2009): *Tiefenhermeneutische Analyse*. Online Fallarchiv Schulpädagogik Uni Kassel. Online verfügbar unter: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/uploads/2010/07/klein\\_tiefenhermeneutik.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/uploads/2010/07/klein_tiefenhermeneutik.pdf) (01.03.2021).
- König, Hans-Dieter (1997): *Tiefenhermeneutik als Methode kultursociologischer Forschung*. In: Hitzler, Ronald (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Opladen: Leske + Budrich: 213–244.
- Leithäuser, Thomas, Birgit Volmerg (1979): *Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leithäuser, Thomas (1977): *Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lorenzer, Alfred (1973): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lorenzer, Alfred (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: Ders. (Hrsg.): Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur. Frankfurt am Main: Fischer: 11–98.

Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens: aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Mielich, Sinah, Florian Muhl, Laura Rieger (2011): Schöne neue Bildung? Unternehmerische vs. demokratische Universität. In: Lohmann, Ingrid et al. (Hrsg.): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart. Bielefeld: transcript: 15–21.

Prado Jr., Plinio W. (2011): Das Prinzip der Universität als unbedingtes Recht auf Kritik. In: Lohmann, Ingrid et al. (Hrsg.): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart. Bielefeld: transcript: 123–134.

Przyborski, Aglaja, Julia Riegler (2010): Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In: Mey, Günther/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS: 436–448.

Ptak, Ralf (2011): Mehr und bessere Bildung durch Markt und Wettbewerb? These zur politischen Ökonomie der aktuellen Bildungsdebatte. In: Lohmann, Ingrid et al. (Hrsg.): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart. Bielefeld: transcript: 105–120.

Quindel, Ralf (2015): Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema „Gute Lehre“. In: Klages, Benjamin et al. (Hrsg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen: Barbara Budrich: 39–58.

Rademacher, Claudia (2007): Diskursive Umarmung. Geschlechterverhältnisse und symbolische Gewalt im Postfordismus. In: Querelles. Jahrbuch für Frauenforschung. Göttingen: Wallstein: 96–117.

Sauer, Birgit (2016): Neoliberalisierung von Staatlichkeit. Geschlechterkritische Überlegungen. In: Biebricher, Thomas (Hrsg.): Der Staat des Neoliberalismus. Baden-Baden: Nomos: 153–178.

Silomon-Pflug, Felix (2008): Gouvernementale Regierung (in) der Hochschule des 21. Jahrhunderts. Diplomarbeit.

Stapelfeldt, Gerhard (2007): Der Aufbruch des konformistischen Geistes. Thesen zur Kritik der neoliberalen Universität. Hamburg: Dr. Kovač.

Stapelfeldt, Gerhard (2009): Kritik der neoliberalen Zerstörung der Universität. Material zu zwei Reden, gehalten am 24.11.2009 und 27.11.2009.

Volmerg, Birgit (1977): Zum Gegenstand und zur Methode psychoanalytischer Textinterpretation. In: Leithäuser, Thomas/Volmerg, Birgit (Hrsg.): Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins. Frankfurt am Main: Suhrkamp: 241–260.

## ZU DEN AUTORINNEN

**Melissa Dutz**, 27, studierte Politikwissenschaften und Soziologie in Frankfurt am Main. Interessensschwerpunkte u.a.: feministische Gesellschaftstheorie, Wissenschaftskritik, Marxismus.

**Johanna Thiel**, 29, studierte Politikwissenschaften, Soziologie und Erziehungswissenschaften in Marburg und Frankfurt am Main. Interessensschwerpunkte u.a.: Feminismus, Psychoanalyse, Kritische Gesellschaftstheorie.

**Irini Isho**, 27, studierte Soziologie und Ethnologie in Mainz und Frankfurt am Main. Interessensschwerpunkte u.a.: Wirtschafts- und Finanzsoziologie, Arbeitssoziologie, qualitative Methoden der Sozialforschung..

Dieser Beitrag wurde von **Tanja Strukelj**, **Nils Haacke** und **Philipp Meinert** geredigiert, betreut und lektoriert.